

## **El contracte pedagògic dins l'estructura del treball cooperatiu. De la teoria a la pràctica en les diferents etapes educatives**

**Dolors Cañabate**

**Dolors Guix**

**Pili Serra**

**Carme Parramon**

Grup ARIE. Eix temàtic: Intervenció Metodològica  
Universitat de Girona

---

### **Introducció**

El nostre estudi és fruit del treball conjunt entre professorat universitari, d'infantil, primària i secundària i alumnat del Màster d'Art i Educació: un enfocament construccionista, dins del projecte ARIE 2008, de la Universitat de Girona. "El desenvolupament de la competència comunicativa, cultural i artística. Una experiència cooperativa en Xarxa",

El procés de desenvolupament metodològic ve donat per un estudi de les tipologies del contracte en l'àmbit educatiu, així com el posicionament envers el contracte i el treball cooperatiu. En darrer terme hem realitzat i mostrat una comparativa entre aquests dos instruments. Proposem unes eines didàctiques per treballar el contracte pedagògic en l'estructura del treball cooperatiu i en les etapes educatives, educació primària, educació secundària, universitat i formació permanent.

Segons la metodologia i finalitat del contracte pedagògic en podem distingir sis tipologies: contracte didàctic, contracte d'èxit, contracte de projecte pràctic o personal, contracte de resolució de conflicte, contracte social i institucional i contracte pedagògic-cooperatiu.

La definició de contracte pedagògic que nosaltres proposem es basa en la definició de Halina Prxesmycki (1994). El contracte pedagògic és aquell que organitza les situacions d'aprenentatge en les que existeix un acord negociat entre interlocutors que es reconeixen com a tals, amb la finalitat d'aconseguir un objectiu, ja sigui cognitiu, metodològic o actitudinal.

La nostra definició de contracte pedagògic engloba els diferents aspectes del treball cooperatiu i el definim com una estructura del procés d'ensenyament-aprenentatge que d'una manera interrelacionada te presents una gran varietat d'elements: tècniques cooperatives, diferents maneres d'agrupaments dels alumnes, activitats més obertes o menys dirigides, recompenses individuals i/o grupals mecanismes d'ajut alumne-mestre i alumne-alumne.

Des d'un punt de vista restrictiu, és un mètode de treball basat en la interacció entre iguals . Però des d'un punt de vista més ampli la seva aplicació genera un conjunt de procediments, actituds i valors que van més enllà i esdevé un contingut en sí mateix perquè el seu objectiu és la formació integral de l'alumne. (D. Guix i P. Serra 2008) .

Les finalitats que comparteixen la pedagogia de contracte i el treball cooperatiu es concreten en: avançar en l'àmbit acadèmic, afavorir i estimular la motivació, construir la pròpia llibertat en un marc definit, per assolir progressivament l'autonomia, aprendre a resoldre els conflictes, millorar les relacions socials i autoregular-se portant a terme la realització d'un projecte propi.

La convergència entre el contracte pedagògic i el treball cooperatiu és oferir una eina educativa que es pugui desenvolupar en les diferents etapes educatives i que englobi conceptes, procediments i actituds, tant per part de l'alumne com per part de l'educador. És a dir, que tothom sàpiga en cada moment què, com i quan aprendre.

### **Objectius**

L'objectiu principal d'aquesta comunicació és: *Proposar unes eines per poder desenvolupar el contracte pedagògic des de l'ensenyament obligatori fins la formació permanent, dins l'estructura de l'aprenentatge cooperatiu*. Aquest objectiu general es concreta en el següents objectius específics:

- Estat de la qüestió sobre el contracte pedagògic: les arrels del contracte
- Tipus de contracte pedagògic
- El nostre posicionament segons els tipus de contracte pedagògic
- Contextualització del treball cooperatiu
- Posicionament del treball cooperatiu
- Relació entre el contracte pedagògic i el treball cooperatiu

### **Fonamentació teòrica**

#### Les arrels del contracte

Tot i que els instruments i maneres de treballar que associem a la idea de contracte pedagògic neixen a França pels voltants de 1960, és a finals del S.XIX i principis del S. XX quan dues escoles van formular de nou l'estructura i el funcionament institucional: l'Escola Moderna de Francesc Ferrer i Guàrdia i la de Summerhill de A.S. Neill. En aquestes propostes d'ensenyament es relacionen entre si formes diferents de concebre la funció de l'escola, idees sobre què ensenyar i sobre com aprenen els alumnes i noves formes de gestionar el treball a l'aula i als centres.

Freinet a finals de la dècada de 1940, proposa la institucionalització a l'aula del "consell de cooperativa", en el que professor i alumnes prenen decisions tant de tipus "legislatiu" i "judicial" i fins i tot "executiu". Al 1976 proposa "els plans de treball" en els que el professor prepara amb el grup la seva planificació del curs. Aquests esbossos de contracte defineixen els objectius, la metodologia per aconseguir-los, els criteris d'avaluació d'un aprenentatge i les regles de funcionament de la vida a classe proposada pel grup d'alumnes.

L'aportació de M. Lobrot (1966) rau en el concepte de la autogestió pedagògica; en aquesta, els alumnes han de definir i gestionar la seva formació, les seves relacions internes, forma de vida, etc; la formació fins ara supervisada pel professor passa a ser responsabilitat del grup en el que cada participant parteix de si mateix i dona suport a l'altre. El professor ha d'establir una relació de persona a persona, convertint-se en un "facilitador" que allibera la motivació natural a vegades amagada amb una atenció empàtica per apreciar com es presenta el procés d'aprenentatge de l'alumne.

La pedagogia institucional impulsada a França (Vázquez y Oury, 1971) va néixer de la tradició freinetiana i proposava la teràpia de grup i el socioanàlisi; en aquesta línia de treball el significat del que succeeix a l'aula i en el centre educatiu només es pot comprendre quan es té en compte la seva dimensió institucional ja que l'inconscient del grup es manifesta en la seva organització, en el seu funcionament; van desenvolupar instruments d'"autogestió pedagògica" com per exemple les assemblees de classe. Vázquez y Oury: "es la estructura vertical lo que se pone en tela de juicio".

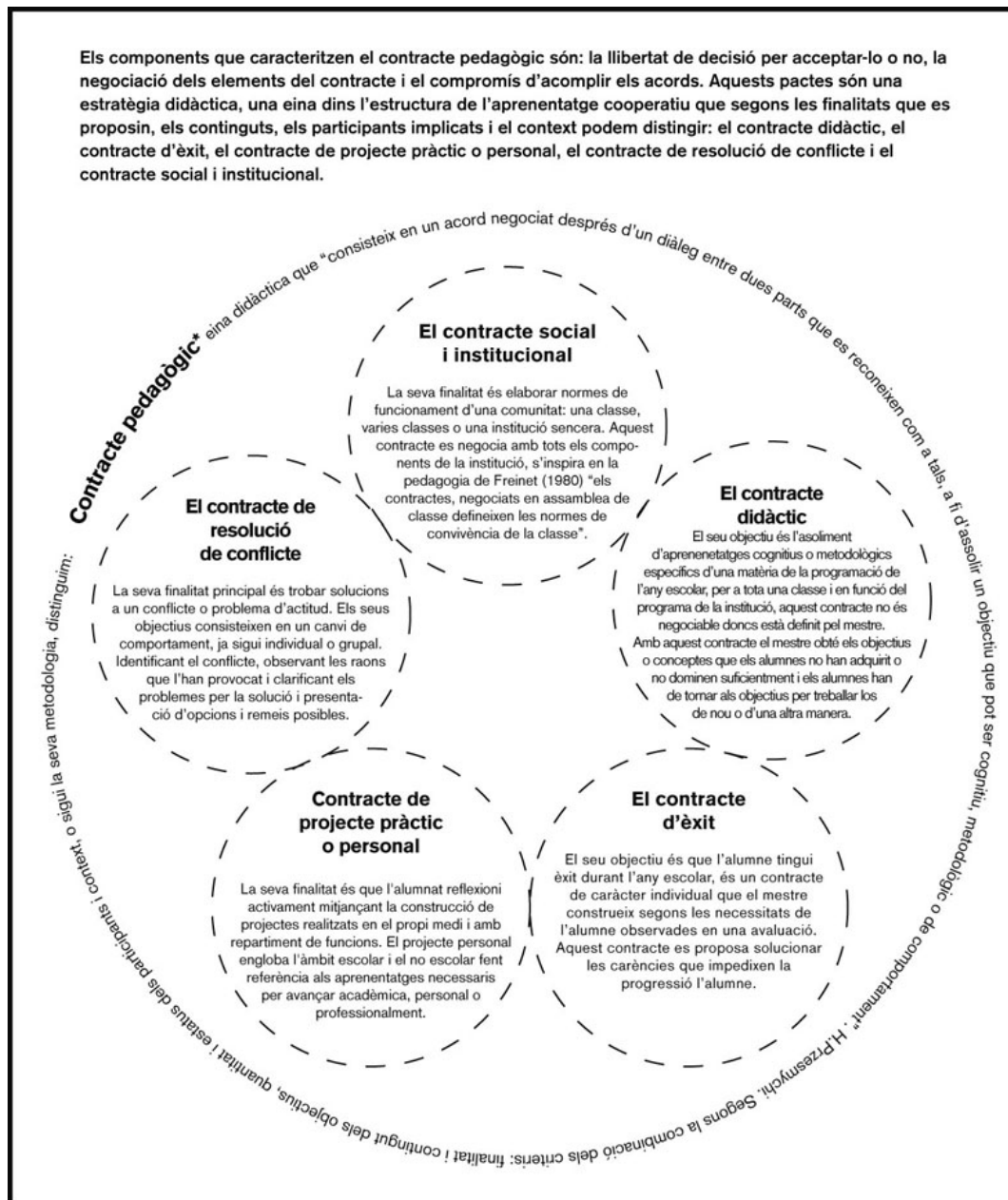
Els moviments de la dècada dels 80 al voltant de corrents com l'avaluació formadora, la pedagogia de l'autonomia o la pedagogia del contracte (Burgui re y Gautier, 1991) tenen en comú la insistència en la necessitat de compartir significats i responsabilitats en un centre educatiu a partir de la negociació i d'arribar a pactes explícits entre els integrants de la institució o de l'aula. Aquests pactes es referien a la institucionalització de les relacions entre els components del grup: què fer, amb quins objectius, com, amb quines normes, quines son les responsabilitats de cada una de les parts, com s'avaluarà si es compleix el pacte, quines conseqüències comporta trencar-lo... Perseguien l'homogeneïtzació del grup a partir del desenvolupament de l'autonomia personal i de la no submissió fonamentant-se en valors com la equitat, la solidaritat i la tolerància.

Brousseau (1980) descriu el contracte didàctic com: "el conjunt de comportaments específics del mestre que són esperats per l'alumne i al conjunt de comportaments de l'alumne que són esperats pel mestre." Aquest contracte regeix les relacions entre docent i l'alumnat pel que fa a projectes, objectius, decisions, accions i avaluacions didàctiques. Especifica la situació dels participants en relació a la feina i defineix el significat de les accions que es desenvolupen. Brousseau (1990 i 1991) proposa les situacions didàctiques com una eina per estructurar el procés d'ensenyament-aprenentatge en les que hi integra la transposició did ctica i el contracte didàctic. En aquesta teoria l'activitat del professor i l'estudiant es determinen mútuament en funció de les accions que cada un d'ells realitza en el medi didàctic i respecte als coneixements en joc.

En el 1997 Chevallard a la teoria antropol gica de la did ctica concep el sistema didàctic a partir de la terna did ctica (docent-alumnat-saber) i remarca el car cter s st mic d'una activitat did ctica ternària en la que l'evolució de cada element està determinada en funció del que esdevenen els altres dos.

Sensevy (2007) formula la teoria de "l'acció did ctica" que té com a finalitat la descripció sistem tica dels processos d'ensenyament-aprenentatge. L'acció did ctica és una acció conjunta, produida en general dins la terna –saber, professor i alumne-. Aquesta acció és orgànicament cooperativa perquè té lloc en el sí d'un procés comunicatiu –acció dial gica-. El contracte didàctic constitueix un sistema de normes algunes perdurables i altres definides en funció dels progressos del saber. Aquest contracte és essencial pel procés de descripció de les transaccions didàctiques.

## Tipus de contracte pedagògic



## Desenvolupament

### El nostre posicionament segons els tipus de contracte

El nostre posicionament coincideix amb la definició de contracte pedagògic d'Halina Przesmycki, en creure que és una eina didàctica fruit del diàleg entre el mestre o professor i l'alumne o els alumnes en el que es marquen uns objectius que l'educador ha de respectar i l'alumne ha d'aconseguir, per nosaltres és el contracte mare que engloba tots els altres:

CONTRACTE

DESENVOLUPAMENT

CONTRACTE DIDÀCTIC - PLA DE TREBALL INDIVIDUAL

Àrea: Unitat Didàctica:

Nom de l'alumne/a: Grup:

☐ No ho sé, o no ho sé fer.

☒ Ho sé, o ho sé fer, una mica.

☒ Ho sé, o ho sé fer.

☒ Ho sé, o ho sé fer, molt bé.

HO

Aconseguint el nivell

Aconseguint el nivell de la unitat

Aconseguint final del curs/tria

OBJECTIUS DIDÀCTICS

<



[illegible]

### Contextualització del treball cooperatiu

#### De la perspectiva psicològica a la perspectiva psicosocial en educació

L'origen de moltes investigacions sobre l'educació han partir de la preocupació sobre el fracàs escolar. Aquest tema ha estat estudiat tradicionalment des de dues perspectives que s'han fusionar amb una, la perspectiva psicosociològica.

Aquesta perspectiva intenta unir o reconciliar les dues perspectives anteriors. La sociològica com a excessivament abstracta perquè es fixa massa en estructures socials i poc en les individuals. La psicològica com a massa concreta perquè es fixa massa en problemes individuals sense incidir excessivament en les causes socials que poden provocar aquests problemes.

L'enfocament psicosocial pretén estudiar aquells fenòmens que són individuals i socials alhora. Defineix el fracàs escolar com: "un problema de naturalesa sociològica que es manifesta (i és viscut) a un nivell individual i psicològic".

Aquest enfocament s'inscriu dins el corrent que defensa la naturalesa social de la intel·ligència, es fixa especialment en la interacció (interacció entre iguals, entre familiars...) i la importància del llenguatge. Aquest reflecteix les interaccions i influeix alhora en el rendiment escolar i en la competència social de l'individu.

El moviment pedagògic que entronca amb aquesta perspectiva parteix d'Itàlia, més concretament, del Centre Nacional d'Investigació de Roma. En els seus estudis i investigacions sobre el fracàs escolar van constatar que l'abocament de mitjans (ajuts financers a nens/es més desfavorits, millora en els equips audiovisuals i didàctics, cursos de formació del professorat, increment i millora de l'atenció als N.E.E....) no van ser eficaços. Els seus estudis els van portar la conclusió que existeix un conflicte entre les normes que es basen en càlculs sobre alumnes de classes socials superiors i els resultats obtinguts pels alumnes de classes inferiors i que si s'eliminés aquest conflicte hauria de comportar un augment de motivació, autoestima i d'habilitat cognitiva. En definitiva, postulen l'abandó de l'esquema clàssic de relació entre mestre/alumne per establir una xarxa d'intercanvis entre alumnes. Aquest fet demana, en el pla pedagògic, passar d'unes normes centrades en el professorat a unes normes centrades més en l'alumnat fet que comportaria un



canvi en l'estructura de comunicació de la classe.

### **Posicionament del Treball Cooperatiu**

Definim el treball cooperatiu com una estructura del procés d'ensenyament-aprenentatge que d'una manera interrelacionada té presents una gran varietat d'elements:

- Tècniques cooperatives
- Diferents maneres d'agrupament de l'alumnat
- Activitats més obertes o més dirigides
- Recompenses individuals i/o grupals
- Mecanismes d'ajut alumne/alumne i professor alumne

Des d'un punt de vista restrictiu, és un mètode de treball basat en la interacció entre iguals. Però des d'un punt de vista més ampli la seva aplicació genera un conjunt de procediments, actituds i valors que va més enllà i esdevé un contingut en si mateix perquè el seu objectiu és la formació integral de l'alumne.

L'aprenentatge cooperatiu és una tècnica privilegiada per a millorar no només el rendiment acadèmic dels alumnes sinó, fins i tot, per a potenciar les seves capacitats intel·lectuals i socials, degut principalment al paper transcendental que té la interacció amb els altres pel desenvolupament de la intel·ligència acadèmica i la intel·ligència o competència social (Ovejero, 1994)

El veritable repte del treball cooperatiu és trobar una forma d'organització de les tasques i una configuració dels recursos que porti els alumnes a modificar els seus punts de vista i a arribar a compromisos. És en aquest aspecte on incidim amb la nostra proposta de sistematització de l'estructura del treball cooperatiu i la gradació de les propostes didàctiques.

### **Característiques i condicions bàsiques del treball cooperatiu**

El treball cooperatiu requereix disciplina, esforç i ganes d'aprendre que s'aconsegueixen respectant cinc condicions bàsiques:

1. Interdependència positiva: l'esforç de cada un dels membres del grup és indispensable per obtenir l'èxit. Cada membre del grup té una contribució única en l'esforç conjunt tant pel que fa als seus recursos, com pel rol que desenvolupa, com per la responsabilitat en la tasca.
2. Una considerable interacció estimulante: els alumnes per poder interactuar bé s'han de seure "cara a cara" i no un darrera l'altre.
3. Un compromís individual i una responsabilitat personal per assolir els objectius del grup.
4. Ús freqüent de les habilitats interpersonals i de petit grup rellevant. Aquestes habilitats no són innates, s'han d'aprendre, s'han de potenciar i s'han d'enfortir.
5. Valoració regular i freqüent del funcionament del grup a fi de millorar la seva efectivitat futura.

### **Perfil del professorat i de l'alumnat que potencia aquest tipus de treball**

#### Perfil del professorat

Les característiques d'aquesta tècnica condicionen el paper del docent i demanen un perfil que respongui, a grans trets, al de dinamitzador, organitzador i de mitjancer en les situacions de conflicte.

#### El perfil de l'alumnat

La modificació del paper del docent i l'aplicació d'aquestes tècniques també repercuteixen en el paper de l'alumnat que haurà de respondre a quatre grans temes: la col·laboració, el control mutu, l'autonomia i les converses sobre el treball.

(D.Guix, P. Serra, 2008, P. 25-26)



### Relació entre treball cooperatiu i contracte pedagògic

L'estructura de l'aprenentatge cooperatiu compleix tots els apartats que caracteritzen el contracte pedagògic perquè té present els aspectes cognitius, metodològics i comportamentals, també requereix compromís, seguiment, normalització, responsabilitat, diàleg...

Si analitzem les característiques d'un contracte pedagògic veiem les similituds que té amb el treball cooperatiu.

CONTRACTE	TREBALL COOPERATIU
- El contracte és individual encara que s'impliqui un grup, ja que cada estudiant es responsabilitza d'allò que pacta.	- El treball cooperatiu és individual i grupal alhora, requereix responsabilitat individual i grupal. Cada estudiant ha de millorar ell mateix i ajudar a millorar els altres. L'esforç de cada un dels membres del grup és indispensable per obtenir l'èxit.
- És negociable i fins i tot renegociable.	- És negociable entre el mestre/a i els alumnes i entre els propis alumnes. El treball cooperatiu implica organització de tasques, previsió de recursos, modificació de punts de vista, arribar a compromisos.
- Es vincula a un problema, un conflicte, un obstacle que dificulta o que impedeix l'aprenentatge, un replantejament de l'organització d'una classe, un canvi de metodologia, l'avaluació d'una assignatura, la recuperació de coneixements, la millora de l'actitud...	- Vetlla per millorar els conceptes, els procediments i les actituds i requereix organització, dinamització i mediació per part del mestre/a i col·laboració, responsabilitat, autonomia i diàleg per part de l'alumne.
- La reciprocitat i la consideració mútues entre els diferents agents que intervenen, és bàsica.	- Una de les condicions bàsiques del treball cooperatiu és la valoració regular i freqüent del funcionament del grup a fi de millorar la seva efectivitat futura..
- Deixa un temps de reflexió abans d'assolir l'acord definitiu i té una durada limitada.	- Requereix un espai i un temps perquè es produeixi el diàleg i la reflexió necessària per establir aquest diàleg. També el grup té una durada limitada perquè tots els seus membres aprenguin, potenciïn i enforteixin les habilitats interpersonals i de petit grup.
- Està redactat per l'estudiant en primera persona en termes positius.	- Sempre parteix de l'alumne/a en primera persona i positivitza al màxim el treball i les situacions.
- Preveu les fases i els mitjans per aconseguir les finalitats.	- Marca uns objectius, defineix què volen dir, els temporitza en funció d'unes activitats, preveu els recursos necessaris per poder-los portar a terme i té present l'avaluació inicial, formativa i final per aconseguir els objectius proposats.
- Anticipa possibles incompliments.	- No anticipa incompliments, té molt en compte l'avaluació formativa perquè l'alumne/a aprengui i desapregui.
- Pot signar-se o no, pot difondre's o no.	- Es signa sempre. La difusió depèn dels àmbits que afecta –grup classe, diferents espais del centre- i dels agents implicats –tutor, família, alumnes, altre personal-
- Preveu una avaluació, una revisió...	- L'avaluació hi és sempre, tant a nivell individual com grupal

Per tant podem afirmar que el contracte pedagògic pot esdevenir una eina del treball cooperatiu perquè tenen les mateixes finalitats:

- Avançar en l'àmbit acadèmic
- Afavorir i estimular la motivació
- Augmentar l'autonomia
- Potenciar la llibertat en un marc definit
- Resoldre conflictes
- Millorar les relacions socials
- Ajudar a autoregular-se: raonar, expressar-se, negociar, tenir confiança, ser capaç d'elaborar un projecte i realitzar-lo.

Nosaltres utilitzem diferents tipus de contracte pedagògic com a eines per portar a terme diferents aspectes de l'estructura de l'aprenentatge cooperatiu:

1. Contracte didàctic: ens marca els objectius a aconseguir.
2. Contracte de projecte pràctic: ens seqüencia les activitats i ens especifica els recursos per aconseguir els objectius del contracte didàctic.
3. Contracte d'èxit: ens marca un pla de treball individual per aconseguir els objectius del contracte didàctic que no s'han assolit.
4. Contracte de resolució de conflictes: ens marca les actituds que s'han de millorar per afavorir el clima de l'aula, potenciar el rendiment i la productivitat i millorar l'autoestima, la motivació i la responsabilitat.
5. Contracte social: ens presenta unes normes per aconseguir unes finalitats: millorar el clima de l'aula i/o de l'escola, reciclatge de llibres, aprendre habilitats socials mitjançant els jocs cooperatius lúdics o bé instrumentals...
6. Contracte pedagògic-cooperatiu: provoca la interacció entre els membres del grup i desenvolupa el rendiment acadèmic i la competència social.

Per tant apostem per l'estructura de l'aprenentatge cooperatiu i la portem a terme, entre altres mitjans, amb diferents tipologies de contracte. Mitjançant aquesta estructura d'aprenentatge incrementem la socialització dels alumnes perquè l'aprenentatge es realitza en base a la interacció entre companys. També s'aconsegueix que l'aprenentatge sigui significatiu ja que s'integra en esquemes de coneixement previs que obliguen a reelaborar i/o modificar esquemes ja existents.

Nota: Les característiques del contracte són extretes de Quinquer, Dolors, Els contractes didàctics un marc per situar-los. Revista Guix282. Editorial Graó, Barna 2002

### **Conclusions i perspectives**

Aquests dos instruments, objecte de comparació i estudi, comparteixen les mateixes finalitats, i responen a la interacció d'elements cognitius, metodològics i actitudinals. Per tant, ens serveixen per poder treballar aquests tres elements educatius d'una manera global. Poder ofertar una eina educativa consensuada per tots els estaments educatius ens sembla una bona manera d'aprendre i avançar a tots nivells: personal, professional, social...

La nostra aportació en el camp educatiu dins del congrés és mostrar una eina educativa que obri les portes a treballar cooperativament en totes les etapes educatives.

### **Qüestions i/o consideracions pel debat**

El treball cooperatiu afavoreix en totes les etapes educatives el desenvolupament de les persones?  
La LOE i el Pacte de Bolonia estan dissenyats per afavorir aquest tipus de treball?

Utilitzar aquestes eines pedagògiques en totes les etapes educatives ens ajudarà preparar millors professionals?

Paraules Claus: Pedagogia de contracte, treball cooperatiu , eines didàctiques, aprenentatge entre iguals, desenvolupament integral .

### **Bibliografia**

Brousseau, G. (1980). *Le cas de Gaël*.

Chevallard, Y. y Gascón, J. (1997), *Estudiar matemáticas: el eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*, Editorial Horsori, Barcelona

D'Amore, B. (2005), *Bases filosóficas, pedagógicas, epistemológicas y conceptuales de la Didáctica de la Matemática*, Reverté Ediciones, México.

D.Guix, P. Serra. (2008), *Donar rebre i compartir: l'estructura de l'aprenentatge cooperatiu*, Documenta universitària, Girona.

Ferrer i Guardia, F. (1978), *Boletín de la escuela moderna*, Tusquets, Barcelona

Freinet, C. (1996), *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, (edición 31) Siglo veintiuno editores, (segona edició 1970)

Lobrot, M. (1966), *La pédagogie institutionnelle*, Gauthier-villars, Paris

Neill, A.S. (1994), *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*, Fondo de Cultura Económica, Madrid.

Ovejero, A. (1994), *Aprendizaje cooperativo en el aula: una alternativa a la educación tradicional*, PPU

Przesmycki, H. (2000), *La pedagogía de contrato. El contrato didáctico en educación*, Editorial Grao, Barcelona

Quinquer, D. (2002), *Els contractes didàctics un marc per situar-los*, Revista Guix 282, Barcelona

Sensevy, G & Mercier, A (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Varis autors (2001), *Estrategias organizativas de aula: propuestas para atender la diversidad*. Editorial Laboratorio Educativo. Graó, Venezuela

Vázquez y Oury, (1971), *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspero, París